

Ocena dorobku naukowego p. dr Katarzyny Pawełek w związku z Jej ubieganiem się o uzyskanie stopnia naukowego dra habilitowanego.

1. Kilka uwag wprowadzających w problematykę stanowiącą przedmiot zainteresowania poznawczego Kandydatki ubiegającej się o pozyskanie stopnia naukowego doktora habilitowanego w dyscyplinie pedagogicznej.

Jest zagadnieniem godnym uwagi historyka nauk społecznych i odnotowania tego jak silne jest pragnienie i usilne starania czynione w niektórych środowiskach i dyscyplinach uprawiania wiedzy rozmaitej przybierającej etykietę humanistycznej by podnoszone i obecne w nich treści ubrać w szaty wiedzy naukowej – pozorowanej na scjentystyczną a więc taką, która w stosownych dla siebie dyscyplinarnych ramach opisuje i wyjaśnia odkrywane w nich i weryfikowane empirycznie **prawidłowości**, charakteryzujące interesujące je przedmiotowo fragmenty czy aspekty świata w którym żyjemy, który współtworzymy i który doświadczamy.¹

Z drugiej strony równie interesującym czy intrygującym wydaje się być prezentowanie postawy tolerancji, przyzwolenia dla tego rodzaju praktyk, przez niektórych reprezentantów wiedzy naukowej zarówno uprawiających dyscypliny podstawowe, jak i stosowane, akceptujących zapewne nie tylko dla „świętego spokoju” (i jakoś pojmowanych oczekiwań poznawczych - żywionych wobec wiedzy mniej lub bardziej zasadnie kwalifikowanej do rozmaicie pojmowanej humanistyki) wobec uprawianych w nich dyskursów sygnowanych mianem naukowych z równoczesnym wskazywaniem dyscypliny podstawowej, rzekomo chroniącej właśnie taki, przydawany im intencjonalnie autorski status.

Przykładem tego rodzaju nadużycia poznawczego może być przydanie statusu wiedzy naukowej, kwalifikując je do tak zwanej humanistyki, rozmaitym teologiom – **czyli wiedzy o jakoś identyfikowanych istotach nie będących humanoidami, a więc niehumanistycznej**, wiedzy przybierającej dość często znamiona socjologicznej czy psychologicznej z zasadniczymi odniesieniami do teologii – wiedzy o bytach domniemyanych - ² względnie do

¹ Poza wieloma specyficznymi dla przedmiotów dyscyplin wiedzy scjentystycznej właściwość ta wydaje się być wyróżniająca ją spośród innych rodzajów wiedzy – zwłaszcza odkrywane przez nie w praktyce dociekania i empirycznego doświadczania - **prawidłowości**, regularności, stałe i konieczne związki weryfikowane empirycznie a charakteryzujące rodzaje, kategorie, zbiory, struktury a nawet poniekąd jednostki – lecz nie tylko jednostkę – czasami określaną mianem indywidualnego przypadku chociaż takim w rzeczywistości nie jest.

² Zastanawiającym przy tym jest fakt deprecjonowania teologii niechrześcijańskich przez uniwersyteckie wydziały teologiczne (ale także chrześcijańskich - niekatolickich) przez tę ostatnią i przydawanie sobie miana panteologii – jako jedynie słusznej - o czym świadczy między innymi nazewnictwo aktualnie prowadzonych wydziałów teologicznych w 10 uniwersytetach w Polsce, w dwóch Papieskich Wydziałach Teologicznych i dwóch Instytutach Teologicznych (w Sandomierzu i Bielsku Białej), które faktycznie uprawiają w zasadzie wyłącznie teologię katolicką (inne teologie wyłącznie chrześcijańskie uprawiane są w Polsce autonomicznie, w 8 szkołach wyższych kilku różnych wyznań). Zadziwiającym przy tym jest fakt deprecjonowania przez te teologie wiedzy o innych – niż boskie istotach pozaziemskich kwalifikowanej do odmiennego rodzaju refleksji (np. literackiej) o nich - zwanej science fiction, a stanowiącej również przedmiot niezłomnych wierzeń trudnej do

innych postaci czy rodzajów rozważań ideologicznych o zdecydowanym zabarwieniu aksjologicznym.

Zarówno w akademickiej socjologii, jak i psychologii, praktyki tego rodzaju spotyka najczęściej zdecydowany odpór, wszakże środowiska uprawiające jakiś rodzaj wiedzy teologicznej względnie inne postacie ideologii (maskowanych etykietami nauk podstawowych) przydają sobie status akademicki – tworząc parawany autorytetu akademickiego, naukowego, w kwalifikowaniu uprawianej w nich refleksji zwanej także naukową (podręczniki, czasopisma, ośrodki akademickie a nawet kwalifikacje w krajowych akademiach nauk i pozyskiwanie w nich stopni i tytułu naukowego).³

Rzecz komplikują szczególnie praktyki uprawiania (przemycania) tego rodzaju wiedzy do akademickich dyscyplin prakseologicznych, które w zdecydowanej mierze żywią się uzasadnieniami aksjologicznymi – akceptującymi diametralne często systemy porządku społecznego – w ich wymiarze aktywistycznym, organizacyjnym, działaniowym (T. Parsons, R. K. Merton., N. Luhmann), jak i świadomościowym (E. Durkheim nazwie go światem wyobrażeń zbiorowych i np. idea świata przeżywanego obecna w fenomenologicznie zorientowanej socjologii akademickiej).⁴

Jednym z wielu przykładów dokumentujących ów proceder, zjawisko i praktyki są np. niektóre emanacje socjologii religii⁵ a w zasadzie ureligijnione socjologie i psychologie, psychologie życia duchowego, a w zasadzie „duchowo” zorientowane psychologie i tak zwane psychologie pastoralne, itp.⁶

Autorzy tego rodzaju rozważań „teoretycznych” stosują więc taktykę i strategię przemycania pozanaukowych i pozaaspektowych treści, po uprzednim przydaniu im cech pozorujących wiedzę naukową, na grunt takiej dyscypliny naukowej, która jest uprawiana z dużą dozą tolerancji na ich obecność (stosując zwłaszcza funkcjonującą w niej terminologię i pojęcia) względnie na grunt **dyscypliny prakseologicznej ze swojej istoty tolerującej a nawet akceptującej ujawnianie rozmaitych orientacji aspektowych i aksjologicznych w projektowaniu i ewentualnym wdrażaniu do praktyki teoretycznych modeli czy rozwiązań praktycznych problemów** jakimi się ona interesuje, stając się tym samym wygodną i skuteczną trampoliną przemycania do ich obszaru merytorycznego treści przedziwnych a w

oszacowania lecz wielce znacznej liczby osób (sic!!!). Wierzenia te wypełniają trwale ich życie zwane w teologii i teologicznie zorientowanej psychologii – duchowym, stając się zarzewiem porażająco wielu nowo tworzonych religii (np. w Dolinie Krzemowej przez braci Levandowskich – zarejestrowanej jako „Droga przyszłości” i będzie ona się zajmować rozwojem i promowaniem idei stworzenia Boga bazującego na sztucznej inteligencji oraz zrozumieniem i uwielbieniem Boga, który przyczyni się do naprawy społeczeństwa”. www.nt.interia.pl, sztuczna inteligencja religia?).

³ Tego rodzaju praktyki ogólnie określane mianem walki dyskursów, walki o prymat w sprawowaniu władzy nad umysłami stanowi częsty przedmiot refleksji naukoznawczej, z obszaru filozofii nauki (poznania), czy zaproponowanej przez M. Foucaulta – archeologii wiedzy. Patrz np.: M. Foucault, *Archeologia wiedzy*. Warszawa 1977, tegoż: *Słowa i rzeczy*. Archeologia nauk humanistycznych. Gdańsk 2006; S. J. Tambiach, *Magia, nauka, religia a zakres racjonalności*. Kraków 2007 czy: P. Burke, *Spółeczna historia wiedzy*. Warszawa 2016. Zwłaszcza rozdział 6. Kontrolowanie wiedzy: Kościoły i państwa, ss141-179.

⁴ Przykładem obecności wiedzy teologicznej w nauce prakseologicznej może być udział wątku ewangelicznego w nauce ekonomicznej czy elementy prawa kanonicznego w prawie stanowionym przez sądy państwowe oraz i liczne pedagogie religijne w nauce pedagogicznej traktowane jako dorobek tej dyscypliny wiedzy naukowej.

⁵ Jednym z bardzo licznych przykładów ureligijnionej socjologii jest m.in. monografia W. Piwowarskiego, której autor przydał przewrotnie tytuł: *Socjologia religii*. Lublin 1996, która właściwie jest formą teologicznego socjologizowania.

⁶ Porównaj np.: B. Grom, *Psychologia religii*. Kraków 2009, jako swoistego studium religijności z jakoś pojętej perspektywy psychologicznej (s. 21) rozumianej i prezentowanej przez psychologizującego jezuity.

tym i nadprzyrodzonych osłabiając czy wręcz niwecząc tym samym własną tożsamość naukową.

Dyscypliną naukową (stosowaną), niezwykle podatną na absorbcję rozmaitych mniej lub bardziej zasadnych z naukowego – scjentystycznego, punktu widzenia pomysłów czy rozstrzygnięć np. dotyczących osiągania w procesach pedagogicznych oczekiwanych, podmiotowych rezultatów jest niewątpliwie nauka pedagogiczna, wchłaniająca tego rodzaju sugestie mniej lub bardziej zręcznie „osadzone” w kontekstach nauki socjologicznej, antropologicznej czy psychologicznej, ferując treści upozorowane na pedagogiczne jednak z scjentystycznie uprawianą pedagogiką mające niewiele wspólnego, interesującą się poznawczo **każdym rodzajem pedagogii (w tym i religijnej) ale jej nie ulegając w tworzeniu pedagogicznej, teoretycznej wizji opisu, wyjaśniania i ingerowania w tak zwane pole praktyki edukacyjnej (wychowawczej, opiekuńczej, itp.).**⁷

Przedłożona do oceny awansowej monografia poświęcona „Kształtowaniu charakteru” – jest tego przykładem. Jej treści niewątpliwie winny być lokowane w obszarze przedmiotowym nauki psychologicznej – np. psychologii osobowości ale i wychowawczej, lub w innej subdyscyplinie psychologii stosowanej interesującej się kształtowaniem jakoś pojmowanej w nich jednostkowo lokowanej podmiotowości: osobowości, tożsamości wreszcie tytułowego *charakteru*, z przekonującym uzasadnieniem jego psychologicznej identyfikacji (ontologii) i akceptacji, **co nie jest przez psychologię akademicką jednoznacznie akceptowane.**⁸ Rzecz komplikuje wszakże „obciążanie „ tego terminu i autorskich w zasadzie prób urabiania zeń pojęcia naukowego, znaczną dozą wartościowania lokowanego przeważnie w kontekstach teologicznie, religijnie zorientowanej filozofii czy jakoś pojmowanej etyki, którą bezzasadnie określa się mianem psychologii i **właśnie pedagogiki a w zasadzie pedagogii kościelnych, zakonnych, itp.**⁹

Autorka monografii poświęconej kształtowaniu charakteru – identyfikowanego przez Nią jako bytu podmiotowego – psychicznego - zdecydowała jednak uruchomić procedurę awansowania zawodowego w obrębie dyscypliny pedagogicznej zorientowanej ku dziedzinie nauk społecznych, gromadząc i przedstawiając w niej argumenty uzasadniające rzeczywistą (realną) ontologię ujawnionego w tytule przedmiotu Jej zainteresowania poznawczego, wskazując przy tym uzasadnianą potrzebę i możliwość jego osiągania w społecznej praktyce pedagogicznej, wchodząc w rolę psychologa teoretyka jakoś pojmowanego wymiaru i przejawiania się w zachowaniach jednostki jej podmiotowości. Uzasadnia Ona swoją decyzję obecnością owej kategorii pojęciowej w twórczości wybranych teoretyków nauki pedagogicznej i psychologicznej jednak w zasadzie wyłącznie o orientacji teologicznej

⁷ E. Marynowicz – Hetka, *Pedagogika społeczna. Pojmowanie aktywności w polu praktyki*. Łódź 2019.

⁸ Rzecz się o tyle komplikuje, że w głównych nurtach i środowiskach uprawiania psychologii ta kategoria podmiotowa w zasadzie się nie pojawia lub się z niej świadomie rezygnuje (np. we współczesnych opracowaniach kompendialnych typu podręcznikowego czy encyklopedycznego). Porównaj np.: A. Gałdowa (red.), *Psychologia osobowości i antropologia filozoficzna. Psychologiczna i filozoficzna problematyka podmiotu*. Kraków 1994; względnie lokuje się ją w jakoś pojmowanej kategorii osobowości, temperamentu, podmiotowości lub się ją im przeciwstawia (?), jak np. u S. Szumana. *Osobowość i charakter*. Warszawa 2014, którą to monografię sam autor nie zdecydował się wydać za swojego życia, lokując problematykę tak zwanej charakterologii na pograniczu socjologii, estetyki, etyki, filozofii i religii upatrując jej przedmiotu w uprawianiu mętnie wskazanych i niedoprecyzowanych zagadnień a dotyczących: „...życia i dążenia osobowości człowieka rozważane na tle relacji osobowości do własnego istnienia i otaczającego ją bytu.” (s.XXXVI wskazanej monografii), co wydaje się być w zasadzie przedmiotem zainteresowania wielu nauk o człowieku.

⁹ Poruszając wyobraźnię ilustracją wskazanych praktyk może być np. lektura trzy tomowej monografii pod red. J. Kostkiewicz, *Pedagogie katolickich zgromadzeń zakonnych*. Kraków 2012-2015 czy wcześniejsza pod Jej redakcją: *Chrześcijańskie inspiracje w pedagogice*. Kraków 2011.

(wcześniej filozoficznej względnie zdroworozsądkowej czy jak ją określił w swoim czasie Z. Kwieciński - nawiedzonej¹⁰) obecnej w wybranych pedagogicznych projektach osiągnięcia powodzenia pedagogicznego w tym względzie.¹¹

Pedagogika akademicka nie ujawniła jak dotychczas (poza nielicznymi wyjątkami)¹² zainteresowania tą kategorią i nie zaproponowała czy nie zaprojektowała właściwego dla jej (jego) osiągnięcia teoretycznego modelu (pedagogicznego projektu) zdolnego do zweryfikowania w praktyce z zastosowaniem metody eksperymentalnej. Aczkolwiek sam termin bez swojej należytej operacjonalizacji pojawia się w tekstach czy narracjach **zwanych** pedagogicznymi, zdecydowanie zorientowanymi czy zidentyfikowanymi na projektowanie i osiągnięcie podmiotowych stanów identyfikacji z jakoś pojmowanymi bytami ideacyjnymi, określanymi mianem boskich przydając im bałamutnie realną ontologię i zacierając tym samym klarowność scjentyistycznej postaci nauki pedagogicznej reorientując ją ku pedagogii teologicznej a więc w zasadzie nie należącej do wiedzy naukowej.¹³

2. Ocena rozwoju i dorobku naukowego Habilitantki w okresie po uzyskaniu przez nią stopnia naukowego dra.

Pani dr Katarzyna Pawełek jest absolwentką dwóch fakultetów ukończonych w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – wpraw psychologicznego (w 1994 roku) a następnie pedagogicznego (w 1996 roku), uzyskując z obu studiowanych dyscyplin stopnie magisterskie. W tym Uniwersytecie przygotowuje pod kierunkiem prof. Wiesława Ambrozika

¹⁰ Jaworska – Witkowska M., Kwieciński Z., Nurty pedagogii: naukowe, dyskretnie, odlotowe. Kraków 2011.

¹¹ Teza ta znajduje swoje potwierdzenie i uzasadnienie w twórczości takich pedagogów uprawiających **pedagogię religijną** zwaną pedagogiką jak np.: E. Kretschmera (w pracach z lat 20-ych XX wieku; F.W. Foerster, czy D. S. Gilleta, (identyfikowanych przez historyków myśli pedagogicznej z pedagogiką kultury i/lub pedagogiką socjologiczną). A w Polsce np.: J. Ciemieniecki, U źródeł modernizmu. Studium filozoficzno – teologiczne. Włocławek 1910, wydane nakładem autora czy L. Zarzeckiego, Charakter jako cel wychowania. Warszawa 1918, Później nieco kategoria ta pojawia się w pracach m.in.: C. Oraczewskiego, Rozwój charakteru z 1921 roku, czy J. Woronieckiego autora między innymi monografii poświęconych: Chrześcijańskiemu wychowaniu charakteru **wysnutemu z dogmatu**, z 1935 roku oraz trytomowej Katolickiej etyce wychowawczej (1948 – 1986, Wyd. KUL) czy kilku innych m.in. w pracach: S. Baleya z 1933 roku, F. Baumgartena z 1937 roku, P. Chojnackiego z 1947 roku; M. Kreutza, S. Kunowskiego – związanego z Towarzystwem Salezjańskim; J. Pastuszki, Charakter człowieka - monografia wydana w wydawnictwie KUL-u, w 1959 roku i wielu innych. Więcej w haśle – M. Nowaka, Charakter (w), T. Pilch (red.), Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. Warszawa 2002, T. I., ss 492 – 495 i dalej w trzech hasłach: Charakter – czynniki jego rozwoju i kształtowania się; Charakterologia i Charakteropatia, wszystkie autorstwa Anny Ratusiowej z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

¹² Mam tu na uwadze wybrane prace: A. Kamińskiego, S. Kunowskiego, J. Korczak i kilku innych uprawiających raczej pedagogię charakteru niż pedagogiczną refleksję o tej kategorii.

¹³ Pedagogie w odróżnieniu od pedagogiki jako dyscypliny naukowej tworzą dowolne, nawet najbardziej fantastyczne idee, pomysły, koncepcje wychowania (edukacji) realizowane bądź nie w praktyce bez uzasadniających je podstaw teoretycznych a za zgodą podmiotu względnie są one wymuszone na nim okolicznościami (przymusem) politycznymi, kulturowymi, sytuacyjnymi (np. okupacją). Wiedza religijna i teologia, jako forma refleksji o istocie bytów zwanych nadprzyrodzonymi może być i jest przedmiotem naukowego poznania w stosownych aspektach zwłaszcza obecnych w nauce filozoficznej, antropologicznej, socjologicznej, historycznej czy psychologicznej; zainteresowania te jednak nie identyfikują się z ich przedmiotem co charakteryzuje właśnie ureligijnione bądź z teologizowane filozofie, socjologie, antropologie, psychologię czy historie a takie właśnie są niezwykle intensywnie uprawiane od kilku tysięcy lat do chwili obecnej.

dysertację doktorską na temat: *Społeczność lokalna wielkiego miasta wobec zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*, którą

Studium Podyplomowego dla Biegłych Sądowych Psychologów (w latach 1996-97) w Katowicach i następnie słuchaczem kursu Praw i Wolności broni w 2003 roku.

W okresie – po ukończeniu studiów psychologicznych a przed obroną pracy doktorskiej jest słuchaczem podstawowego kursu policji (w latach 1994 – 95) w Legionowie, następnie uczestnikiem Człowieka (w latach 1997 – 98) w Warszawie. W roku 2002 uzyskuje także stopień awansu zawodowego nauczyciela kontraktowego.

Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora pedagogiki jest zatrudniona na stanowisku wykładowcy w Wyższej Szkole Humanistycznej w Lesznie (w latach 2003 -2005) oraz od 2003 roku do chwili obecnej w Zakładzie Resocjalizacji Wydziału Studiów Edukacyjnych wpiern na etacie adiunkta a od roku 2018 – wykładowcy. W międzyczasie angażuje się także zawodowo w kilku innych uczelniach:

-w latach 2005 – 2009 w Wyższej Szkole Pedagogiki i Administracji w Poznaniu, na etacie wykładowcy;

-w latach 2006 – 2011 – w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej – Milenium;

-w latach 2010 – 2011 w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Zasadniczym jednak miejscem Jej aktywności zawodowej, naukowo- dydaktycznej jest Wydział Studiów Edukacyjnych UAM, na którym w całym okresie swojego w nim zatrudnienia realizuje zajęcia dydaktyczne z przedmiotów

pedagogicznej specjalizacji resocjalizacyjnej i penitencjarnej, promując już znaczną liczbę osób kończących na studiach pedagogicznych licencjat (prawie 180 obronionych prac) i uzyskujących na nich stopień magisterski (wypromowanych prawie 50 magistrów). Osiągnięcia Kandydatki do stopnia doktora habilitowanego w pełnieniu roli nauczyciela akademickiego zostały uhonorowane, w 2018 roku, przez Radę Samorządu Studenckiego, tytułem najlepszego dydaktyka WSE.

W parze z tak wysoko ocenianą aktywnością Kandydatki w sferze dydaktyki uniwersyteckiej w całym okresie swojego zatrudnienia w UAM, ujawnia Ona również znaczne zaangażowanie organizacyjne angażując się w realizację tego rodzaju zadań zarówno na rodzimym Wydziale (prace w komisjach rekrutacyjnych, w Zespole ds. Współpracy z otoczeniem społeczno – gospodarczym), a w jego ramach z Wydziałem Zarządzania Kryzysowego i Bezpieczeństwa Urzędu Miasta Poznania.

Jest pani dr K. Pawełek również aktywnym członkiem dwóch zespołów funkcjonujących przy KNP PAN a mianowicie Zespołu Pedagogiki Młodzieży i Pedagogiki Resocjalizacyjnej, udzielając się także w pracach organizacyjnych oraz merytorycznych w licznych krajowych (25 konferencji) jak i międzynarodowych konferencjach naukowych (np. w Niemczech, Wielkiej Brytanii, we Francji, w Czechach i Słowacji, na Białorusi, w Chorwacji i Słowenii, w Bośni i Hercegowinie) będąc równocześnie aktywnym członkiem European Society of Criminology a także członkiem zespołu redagującego Przegląd Więziennictwa Polskiego.

Od 2013 roku uczestniczy w realizacji interdyscyplinarnego projektu diagnozującego aktualnie występujące zagrożenia podmiotowe i społeczne w rejonie Wielkopolski. W ramach realizacji tego projektu brała udział w przygotowaniu zarówno jego raportu otwarcia

jak i raportów etapowych prezentowanych na organizowanych w jego ramach konferencjach organizowanych w Poznaniu i Kaliszu oraz zleconych np. przez Urząd Marszałkowski Województwa Wielkopolskiego. Za osiągnięcia organizacyjne i dydaktyczne p. dr K. Pawełek była czterokrotnie nagrodzona przez JM Rektora UAM.

Biografia naukowa p. dr Katarzyny Pawełek, po uzyskaniu przez Nią stopnia doktora nauk pedagogicznych znaczone jest licznymi autorskimi publikacjami w wśród wielu z nich (poza doktoratem): dwiema monografiami autorskimi,¹⁴ dwiema monografiami współautorskimi¹⁵ oraz licznymi artykułami i rozdziałami w pracach zbiorowych. Wśród nich spotykamy 6 artykułów autorskich i 5 współautorskich opublikowanych w czasopismach naukowych – krajowych i zagranicznych (głównie białoruskich) i 33 autorskich rozdziałów w pracach zbiorowych oraz 10 współautorskich – opublikowanych w Polsce, na Białorusi, w Rosji, Niemczech, w Czechach, na Słowacji i Słowenii. W znacznej swojej liczbie są to publikacje pomieszczone w materiałach pokonferencyjnych stąd zapewne nie uwidocznione w bazach podających liczbę cytowań prac autorki.

Autorka podnosi w nich, w początkowym – po doktoracie - okresie swojej twórczości wybrane problemy mieszczące się w zasadzie w obszarze przedmiotu zainteresowania poznawczego i projektowego **pedagogiki resocjalizacyjnej i penitencjarnej**, w późniejszym zaś więcej uwagi poświęca problematyce właściwej dla starań poznawczych i projektowych **pedagogiki społecznej i pracy socjalnej** aczkolwiek to rozgraniczenie problematyki podnoszonej w opracowaniach Autorki nie zawsze jest uzasadnione.

Wśród tych pierwszych pojawia się pedagogiczna problematyka penitencjarna. To autorskie względnie współautorskie próby kreślenia wybranych aspektów i przejawów psychopedagogicznie interpretowanej i objaśnianej sytuacji osób osadzonych w zakładach karnych, zarówno mężczyzn jak i kobiet a podnoszonych w kilku opracowaniach referatowych i następnie opublikowanych w formie artykułów,¹⁶ na tle ogólnej prezentacji instytucji penitencjarnych w Polsce i osadzanych w nich osobach oraz realizowanych programach resocjalizacyjnych. Dominuje w nich problematyka kształtowania się więzi osób osadzonych (zarówno mężczyzn jak i kobiet) z rodzinami ich pochodzenia względnie z własnymi i pełnionymi w nich rolami rodzicielskimi – jeśli takie te osoby posiadały i/lub

¹⁴ K. Pawełek, Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży u progu adolescencji. Poznań WN UAM, 2016 oraz Tejże: Kształcenie charakteru. Brakujące ogniwo wychowania. Poznań 2019. WN UAM.

¹⁵ M. Dąbrowska – Bąk, K. Pawełek, Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego. Poznań 2013; M. Dąbrowska – Bąk, K. Pawełek Opresja w szkole. Warszawa 2014, Wyd. "Żak".

¹⁶ Np.: K. Pawełek, Populacja więzienna: światowe tendencje (w), M. Konopczyński, B.M. Nowak (red.), Resocjalizacja – ciągłość i zmiana. Warszawa 2008; M. Marczak, K. Pawełek, Samoagresja w polskich zakładach karnych (skala zjawiska w świetle statystyk z lat 2000 – 2005). Opieka-Wychowanie-Terapia 2007 nr 1-2; M. Marczak, K. Pawełek, Resocjalizacja w polskich zakładach karnych. Teoria a praktyka (w), Z. Bartkiewicz (red.), Skuteczna resocjalizacja. Doświadczenia i propozycje. Lublin 2008; M. Marczak, K. Pawełek, Funkcjonowanie rodzin osób odbywających karę pozbawienia wolności w literaturze anglojęzycznej i polskiej. Przegląd Więziennictwa Polskiego 2013 nr 79; K. Pawełek, Role ojcowskie i sposób ich pełnienia przez osoby pozbawione wolności (w), W. Ambrozik, H. Machel, P. Stępnia (red.), Misja służby więziennej i jej zadania wobec aktualnej polityki karnej i oczekiwań społecznych. Poznań – Warszawa 2008; K. Pawełek, Powrót więźniów do społeczeństwa nie jest łatwy (w), S. Przybyliński (red.), Niebanalny wymiar resocjalizacji. Toruń 2010; K. Pawełek, Rola czynników sytuacyjnych w genezie przestępczości (w), F. Kozaczuk (red.), Zachowania przestępcze. Przyczyny i zapobieganie. Rzeszów 2010, i kilka innych.

pełniły - ze zwróceniem uwagi na ich rzeczywiste względnie chybione funkcje resocjalizacyjne. To również kilka artykułów projektujących resocjalizacyjne walory działalności sportowej i szerzej kulturalno-oświatowej w pracy pedagogicznej z osobami osadzonymi w zk. W tym nurcie twórczości autorki (i współautorów) znajdujemy także kilkanaście opracowań dokumentujących rozliczne przejawy zaburzonej socjalizacji dzieci, młodzieży i przestępczych osób dorosłych.¹⁷ Wśród tych drugich mieszczą się w zasadzie autorskie i współautorskie monografie a także liczne publikacje pomieszczone w pracach zbiorowych i czasopismach.

Za szczególnie wartościowe poznawczo w dorobku publikacyjnym Kandydatki uznać trzeba w pierwszej kolejności dwa opracowania: jedno współautorskie poświęcone ukazaniu funkcjonowania lokalnego małomiasteczkowego systemu wychowawczego (ze szczególnym wyeksponowaniem w nim wychowawczej roli rodziny i szkoły) a w zasadzie jego dysfunkcji,¹⁸ będące kontynuacją tradycji poznawczych i badań środowiskowych Poznańskiej Szkoły Socjologii Wychowania Stanisława Kowalskiego i jej kontynuacji uwidocznionych w pracach badawczych powstających w Zakładzie Pedagogiki Resocjalizacyjnej WSE UAM pod kierunkiem prof. dra hab. Wiesława Ambrozika.¹⁹ Badania te były zorientowane na sporządzenie socjopedagogicznej diagnozy funkcjonowania **lokalnego systemu wychowawczego** obnażając przy tym jego dysfunkcje czy wręcz patologie, by następnie ulegając sugestiom zawartym w Znanieckiego koncepcji społeczeństwa wychowującego i Kowalskiego propozycji metodologicznej tak zwanego podejścia systemowego kreślić wielce uzasadniony pedagogiczny projekt jego optymalizacji.²⁰

Do tej problematyki, jej podstaw teoretycznych i założeń metodologicznych nawiązuje także Kandydatka do stopnia naukowego doktora habilitowanego w swojej autorskiej monografii (także w wielu artykułach), opublikowanej w 2016 roku: *Zachowania ryzykowne współczesnej młodzieży szkolnej u progu adolescencji*.²¹ W tej monografii autorskiej problematyka zachowań ryzykownych młodzieży szkolnej (gimnazjalnej) została ukazana w identycznej perspektywie teoretycznej i metodologicznej jak w opracowaniu wyżej sygnalizowanym a więc w kontekstach Znanieckiego teorii społeczeństwa wychowującego a

¹⁷ Np.: K. Pawełek, Współczesne inicjatywy w przezwyciężaniu przestępczości w społecznościach lokalnych. Policja 2005 nr 3. K. Pawełek, Zachowania dewiacyjne młodych ludzi jako problem środowisk lokalnych (w), R. Frąckowiak (red.), Wychowanie w przestrzeni wolności współczesnego społeczeństwa. Poznań 2007; K. Pawełek, Zapobieganie przestępczości a jakość życia w miejskich społecznościach lokalnych (w), Z. Palak (red.), Jakość życia osób niepełnosprawnych i nieprzystosowanych społecznie. Lubli 2006; M. Marczak, K. Pawełek, Okres dorastania a zachowania ryzykowne skazanych kobiet (w), Cz. Kosakowski i inni (red.), Osoba niepełnosprawna w systemie rehabilitacji, edukacji i wsparcia. Olsztyn 2007; K. Pawełek, Badania zachowań ryzykownych młodzieży u progu adolescencji (w), A. Cybal – Michalska i inni (red.), Młodzież w sferze doświadczeń edukacyjno – zawodowych. Poznań 2018; K. Pawełek, Młodzież wykluczona społecznie w szkole (w), J. Rajewska de Mezer (red.), Wykluczenie – wymiar jednostkowy i społeczny. Profilaktyka i wsparcie. Poznań 2018 i kilka innych.

¹⁸ M. Dąbrowska – Bąk, K. Pawełek, Dysfunkcjonalność lokalnego społeczeństwa wychowującego. WN UAM, Poznań 2013.

¹⁹ Piszę o niej w artykule: Stanisława Kowalskiego poznańska szkoła socjologii wychowania i pedagogiki społecznej. Pedagogika Społeczna 2019 nr 4.

²⁰ F. Znaniecki, Socjologia wychowania. Warszawa 1974, T I i II ; S. Kowalski, Podejście systemowe w badaniu środowisk wychowawczych. Studia Pedagogiczne 1984, tom 47.

²¹ Poznań 2016, WN UAM.

w zasadzie jego lokalnej reprezentacji czy postaci (społeczności wielkomiejskiej) ujawniającej znamiona dezorganizacji w swojej funkcji wychowawczej; i metodologicznej koncepcji S. Kowalskiego ujmującej m.in. wychowawcze (socjalizacyjne) funkcjonowanie szkoły, rodziny, grup rówieśniczych młodzieży w kontekstach środowiska lokalnego a w zasadzie lokalnego systemu wychowawczego – jego funkcji i dysfunkcji.

Monografia poza częścią teoretyczną, w której autorka ukazuje szkołę (badane szkoły gimnazjalne) jako niezwykle istotny komponent społeczeństwa wychowującego i środowiska lokalnego w jej funkcji wychowawczej ale i sprzyjającej deprecjacji procesów socjalizacji swoich uczniów wzbogacona została o prezentację autorskiego projektu badania diagnozującego skalę i dynamikę owej dysocjacyjnej postaci procesów uspołecznia badanej młodzieży szkolnej ujawniającej się w ich deklarowanych i rzeczywistych zachowaniach kwalifikowanych przez autorkę jako ryzykownych biograficznie. Badania zostały zrealizowane w dwóch okresach w wybranych szkołach gimnazjalnych m. Poznania w ramach projektu: **Szkoła wolna od narkotyków i przemocy**. Pozyskane w tych badaniach wyniki (w pierwszym okresie wśród około 200 uczniów w każdym badanym roku – w sumie przebadano około 1300 uczniów z około 22 szkół i podobnie w drugim okresie – również około 1300 uczniów z trzech poznańskich szkół gimnazjalnych)²² ujawniły przejawy owych zachowań (zachowania przemocowe i autodestrukcyjne), skalę ich doświadczania przez badanych uczniów i indolencję szkoły (ale i innych komponentów lokalnego środowiska wychowawczego w ich profilaktyce, ograniczaniu i przewyżnianiu).

Biorąc pod uwagę klarowność zamysłu badawczego autorki, trafny dobór kontekstu teoretycznego uzasadniającego samo przedsięwzięcie badawcze a także zastosowaną kompetentnie metodologiczną procedurę postępowania badawczego (łączącą elementy metody sondażowej – pierwszy etap i monograficznej – drugi etap) monografię tę uznać trzeba za szczególne osiągnięcie twórcze autorki mimo podjęcia w niej, ukazania i udokumentowania materiałem faktograficznym dość często podejmowanej w publikacjach ostatnich dwóch dekad problematyki ogólnie określanej mianem zagrożeń witalnych i socjalizacyjnych młodzieży szkolnej – zwłaszcza gimnazjalnej.

Wzbogaca jej walory poznawcze także pomieszczony w niej autorski projekt pedagogicznej optymalizacji wychowawczego funkcjonowania szkoły niestety z pominięciem ogólnospołecznego kontekstu uwiarygadniającego respektowanie przez nią sugerowanego porządku aksjonormatywnego. Proponowane rozwiązania ukierunkowujące i dyscyplinujące szkołę w jej funkcji wychowawczej mogą być uznane za efektywne pod warunkiem jej funkcjonowania we względnej izolacji od wpływów środowiskowych, ogólnospołecznych i globalnych (w tym zwłaszcza medialnych) – jak np. w szkołach przyklasztornych, seminariach duchownych czy szkołach kadetów.²³ Ten warunek, jak wiadomo nie jest i w zasadzie nie może być spełniony jako standardowe rozwiązanie praktykowane przez powszechną edukację szkolną, stąd każda propozycja pedagogicznej optymalizacji pracy szkoły musi brać pod uwagę **przejawy, stan i perspektywę ładu względnie bezładu** obecnego w

²² Badania realizowano w latach 2008 – 2013 w pierwszym okresie i w latach 2014 – 2016 w drugim).

²³ Porównaj np.: A. Podgórecki, Zasady socjotechniki. Warszawa 1966, r. IV, p.2. Organizacje religijne (na przykładzie organizacji jezuitów).

doświadczeniu współczesnego społeczeństwa polskiego (i nie tylko tego), także w jego lokalnych reprezentacjach.²⁴

Pedagogiczną troskę o urealnienie wychowawczej (socjalizacyjnej w jej postaci asocjacyjnej) funkcji szkoły ujawnia autorka także we wspólnie zredagowanej monografii poświęconej w całości kreśleniu krytycznego obrazu współczesnej szkoły jako instytucji o znamionach podwójnej opresyjności, tej doświadczanej w codziennych traumatycznych zdarzeniach i tej tkwiącej w kształtowanych w szkole relacjach, w komunikacji, w systemie sprawowania władzy, w przekazywanych w procesach edukacyjnych treściach.²⁵

Autorki monografii podążając utartym już w poprzedniej publikacji śladem teoretycznym wiodącym do Znanieckiego teorii społeczeństwa wychowującego przypominają i kreślą za Mistrzem obraz zinstytucjonalizowanej funkcji szkoły jako reprezentantki społeczeństwa wychowującego, żywiącego wobec niej oczekiwanie przygotowania kolejnych pokoleń do kompetentnego i odpowiedzialnego uczestnictwa w życiu społecznym zwłaszcza w strukturach społeczeństwa państwowego. W zasadzie w całej toczonej w niej narracji ujawniają one ich złudność akcentując i eksponując w poszczególnych jej fragmentach przejawy i dynamikę doświadczanej w jej murach opresji w rozlicznych postaciach i sytuacjach, by w końcowym rozdziale proponować pedagogiczne remedium na ową dysfunkcjonalność instytucjonalną. W swojej propozycji sięgają jednak do wzorów tradycyjnych – rzec by można wręcz konserwatywnych opowiadając się za przypominaną czytelnikowi koncepcją pedagogii katolickiej (a w zasadzi jezuickiej)- b. rektora KUL-u Jacka Woronieckiego i francuskiego filozofa i moralisty Juliusza Payota autora dziełka o kształtowaniu charakteru z 1911 roku – jako podmiotowego warunku ujawniania postawy moralnej. To ważne dla Kandydatki odniesienie w którym będzie Ona upatrywała i lokowała swoją nadzieję pedagogiczną na moralną odnowę kolejnych, kształconych w polskich szkołach pokoleń.

3.Kształcenie charakteru – brakujące ogniwo wychowania²⁶ – monografia wskazana jako praca habilitacyjna.

Kandydatka do stopnia doktora habilitowanego publikuje w roku 2019 monografię poświęconą ukazaniu psychopedagogicznej koncepcji kształtowania charakteru jako zasadniczego zadania szkoły, spełnianego wobec powierzonych jej uczniów i wychowanków, jako instytucji która w swojej obecnej postaci zawodzi w realizacji przypisanej jej funkcji a wręcz przyczynia się do jej patologizacji czego naocznym niejako wskaźnikiem są aktualnie doświadczane kłopoty wychowawcze z jakimi boryka się współczesne społeczeństwo polskie

²⁴ Szkoły jako instytucje wobec których żywi się oczekiwanie, że będą skutecznie orientować swoich uczniów na określoną, uznaną za pożyteczną (przez kogo?) postać porządku aksjonormatywnego są bezradne w jego upodmiotawianiu w sytuacji jego permanentnej destrukcji np. przez władze centralne i często lokalne czego doświadczają na co dzień także sami uczniowie i nierzadko ich rodziny. Taki stan rzeczy pozostaje niestety (z wychowawczego punktu widzenia) także w bezpośrednim związku z powszechną „migotliwością” czy wręcz negacją wartości i norm chroniących ów ład uznawany za pożyteczny, sprawiedliwy, bezpieczny egzystencjalnie.

²⁵ M. Dąbrowska – Bąk, K. Pawełek, Opresja w szkole. Warszawa 2014.

²⁶ K. Pawełek, Kształcenie charakteru – brakujące ogniwo wychowania. Poznań 2019, WN UAM.

(i nie tylko ono) podejmując w zasadzie chybione próby naprawy pracy wychowawczej szkół w środowiskach ich ulokowania.²⁷

Jest to obszerna, licząca prawie 400 stron monografia o strukturze trójczęściowej, którą współtworzą treści poświęcone:

- 1)rozważaniom nad istotą kategorii – charakteru i potrzeby jej obecności w instytucjonalnych praktykach wychowawczych (edukacyjnych), a także samowychowawczych;
 - 2)przywołaniu kilku wybranych - autorskich koncepcji kształtowania charakteru w toku praktyki wychowawczej i w procesie samodoskonalenia się;
 - 3)prezentowaniu autorskiej koncepcji i wyników badania sondującego opinię młodzieży studiującej o potrzebie i praktyce kształtowania charakteru wśród dzieci i młodzieży szkolnej.
- Strukturę monografii dopełnia licząca kilkaset pozycji bibliografia cytowanych w niej źródeł.

Sam pomysł lokowania nadziei pedagogicznej – wychowawczej we wspomaganiu jednostki w procesie kształtowania akceptowanych społecznie jej cech podmiotowych uznać można za interesujący poznawczo aczkolwiek trzeba również zauważyć, iż w zasadzie tak czy inaczej pojmowana i uprawiana pedagogiczna teoria wychowania właśnie się tym interesuje od początków swojej akademickiej historii czyniąc przedmiotem swoich starań poznawczych i aplikacyjnych konstrukcje prakseologicznych teorii osiągania owych nadziei lokowanych w rozmaicie pojmowanym i wzorowanym ideale wychowawczym czy zbiorze celów wychowawczych. Trzeba również przyznać, że określenie owego spodziewanego, podmiotowego stanu wychowywania i samowychowania identyfikuje się co prawda czasami mianem **charakteru jednostki** – wszakże nigdy nie operacjonalizuje się go na tyle klarownie by intersubiektywnie:

- 1) można go było jednoznacznie identyfikować, stąd
- 2) weryfikować skuteczność jego osiągania przy zastosowaniu takich czy innych proponowanych przez tę subdyscyplinę pedagogiczną procedur (taktyk, strategii),
- 3) (a jeśli nawet osiąga się owe stany, które określa się jako cechy charakteru) je akceptować i identyfikować jako efekt zastosowania owych procedur.

Innymi słowy rzecz ujmując - to coś co niektórzy ideolodzy, filozofowie i teolodzy określający swoje rozważania jako pedagogiczne (psychologiczne, socjologiczne) nazywają charakterem w zasadzie nie zostało zoperacjonalizowane jednoznacznie i intersubiektywnie zaakceptowane jako obiekt godny rozważenia, poznania i podmiotowego zidentyfikowania aczkolwiek próby takie były i są w dalszym ciągu czynione.²⁸

²⁷ Przypisanie wprowadzonej do szkół powszechnych w Polsce nauki religii (a w zasadzie katechezy religii rzymsko-katolickiej) oczekiwania, iż ma ona zdecydowanie wzmocnić jej funkcję wychowawczą nie przyniosło spodziewanych efektów, skutkując ze wzrastającą tendencją praktykom jej porzucania przez uczniów i zapewne za zgodą ich rodziców. Złożyło się na ten zawód w realizacji wskazanego oczekiwania szereg czynników wśród których nie można pominąć także upublicznianych a skrywanych jak dotychczas patologii tej instytucji i tym samym respektowania głoszonych przez jej reprezentantów zasad moralnych, które w tej sytuacji doznają katastrofalnej próby.

²⁸ Np.: przez W. Sterna i in., patrz m.in.: Werner H., *William Stern's personalistics and psychology of personality. Character and Personality* 1938-39, nr 7, ss 109 -125. Koncepcje Sterna i in. omawia Z. Uchnast w zredagowanej przez siebie monografii: *Charakter. Jakość osobowego działania w podejściu teoretycznym i empirycznym*. Lublin 2013. Wydawnictwo Towarzystwa Naukowego KUL – u, jako przykład wspomnianej na wstępie niniejszej opinii praktyki określania rozważań pseudopsychologicznych mianem teorii naukowej, popularyzowanej przez Towarzystwo, które również określa siebie jako naukowe.

Autorka przedłożonej do oceny monografii jest świadoma wskazanych trudności i wywołanych nimi wątpliwości i podejmuje próbę ich złagodzenia bo nie rozwiązania w pierwszej jej części, w której podnosi zagadnienia:

- 1)kształtowania się filozoficzno ideologicznych wizji człowieka, człowieczeństwa i jego miejsca w życiu społecznym, w świecie natury i kultury,
- 2)kształtowania się w dorobku publikacyjnym (na wybranych przykładach) problematyki istoty i dynamiki ujawniania się w zachowaniach cechy podmiotowej określanej mianem charakteru,
- 3)kształtowania się wybranych projektów praktyki wychowawczej (pedagogicznej) zmierzającej do pozyskania wśród wychowanków podmiotowych cech zwanych charakterem.

Przywołując wybrane, autorskie wizje współczesnej kondycji wychowującego społeczeństwa (autorka dość często odwołuje się do tego konstruktu teoretycznego F. Znanieckiego), podziela sądy (m.in.: R. M. Weavera, H. Kieresia, B. Wolniewicza,. N. Postmana, K. Jaspersa) o jego swoistej „zapaści” moralnej, odchodzeniu od kontynuacji narzuconej mu w przeszłości przez instytucje kościelną „formacji duchowej” – kultury chrześcijańskiej (w zasadzie rzymsko-katolickiej) i zgubną dla człowieka i jego kondycji fascynację współczesną zateizowaną cywilizacją oraz ideą podmiotowej niezależności, także od transcendencji i na tym tle rodzące się i trudne do przezwyciężenia i rozstrzygnięcia dylematy wychowawcze zwłaszcza związane z utrwalającą się tendencją do odchodzenia młodego pokolenia od wartości, których źródłami i nośnikami poprzez wieki były w kulturze europejskiej: filozofia starogrecka, prawo rzymskie i chrześcijaństwo (s.45). To również dynamicznie zmieniający się kontekst aktywności życiowej, natłok bodźców, sprzeczność informacji, schlebienie popędowi, multikulturowe tło sprzyjające egocentryzmowi, ksenofobii, destrukcji czy nieporadności wychowawczej podstawowych komponentów środowiska życia, rezygnacji z samowychowania i wiele innych właściwości kulturowych i cywilizacyjnych - zdaniem autorki - sprzyjających ujawnianiu przez dorastające pokolenia zachowań autodestrukcyjnych.

Remedium na tę wychowawczą przypadłość jest Jej zdaniem tworzenie sprzyjających warunków skłaniających jednostki do pracy nad sobą, nad kształtowaniem własnych charakterów, nad percepcją i internalizacją uznawanych wartości – cnoty i ich przejawianiu w zachowaniach. Problem polega na tym, iż tę kategorię rozumie się i stosuje rozmaicie bez troski o jej jednoznaczną operacjonalizację co zresztą zauważa także Ona sama. Tej kwestii autorka ocenianej monografii poświęca kolejny fragment jej części teoretyzującej. Świadomie używam tu tego określenia gdyż dominuje w niej prezentacja wybranych poglądów a nie rozstrzygnięć teoretycznych. W zasadzie termin ten pojawia się głównie w filozoficznej (ideologicznej, teologicznej) refleksji nad istotą czy naturą człowieka i szansą jej formowania według przyjętego w danej kulturze wzorca (wychowanie, socjalizacja, samodoskonalenie), będąc stosowanym głównie na określenie podmiotowej specyfiki i

identyfikacji względnie trwałych zachowań jednostki w zasadzie w całym dorosłym - spełnionym jej cyklu życia.²⁹

Taką też definicję tego kluczowego pojęcia zaproponowała sama Kandydatka godząc się na to by pozostać przy jego rozumieniu w konwencji narzuconej mu przez refleksję teologiczno – filozoficzną (autorka określa przyjęty aspekt rozumienia jako etyczno-filozoficzny), stwierdzając, iż pod tym pojęciem będzie rozumiała: „*nadbudowany na podłożu endogennym wytwór wychowania spajający wypadkową woli, moralności, i umiejętności praktycznego działania w całość zdolną do utrzymania się i rozwoju w zmieniającej się rzeczywistości*” (s.80).

W tej próbie operacjonalizacji pojęcia – charakteru – trudno doszukać się jakiejś logiki i wsparcia w czynieniu starań identyfikacji owej podmiotowej cechy osoby społecznej,³⁰ tym bardziej, że w kolejnych partiach swojej monografii autorka zamiennie używa tego pojęcia z terminem samowychowanie aczkolwiek w kontekście również jakoś pojętej osobowości powołując się m.in. na propozycje definicyjne Jana Turowskiego stwierdzającego iż „...Osobowość ludzka jest dziełem Stwórcy, jest też rezultatem samokształtowania się człowieka oraz oddziaływania na niego naturalnego środowiska w jakim żyje” (s.85)- a w takim razie nie wychowania.

Wszystkie te starania bynajmniej nie ułatwiają czytelnikowi zrozumienia tego czym właściwie jest owa cecha określana przy pomocy terminu – charakter i tworzonego zeń mętnie – poprzez wieki - pojęcia teologicznego (filozoficznego, ideologicznego) bo zapewne nie naukowego aczkolwiek obecnego w tekstach kwalifikowanych przez ich autorów jako pedagogiczne głównie poświęconych problematyce efektów samowychowania,

²⁹ W zasadzie odnotowujemy tu dwie tradycje stosowania pojęcia charakteru: 1) w psychologii akademickiej – zamiennie z pojęciem osobowości – jednak nie konsekwentnie (czasami jako aksjologiczną jej nadbudowę, jako względnie zinternalizowanej podmiotowo struktury tak zwanych cnót) – patrz np.: J. Zaręba, Krótka historia psychologii. Warszawa 2018, r. 18. Jest przy tym intrygującym fakt nieobecności tej kategorii we współczesnych akademickich podręcznikach psychologii i opracowaniach kompendialnych; 2) zgoła odmiennie kształtuje się obecność tej kategorii – bez jej należytej a nawet pokrętnej operacjonalizacji w refleksji filozoficzno – teologicznej, której czasami przydaje się miano psychologii względnie pedagogiki i używa się go zamiennie z takimi pojęciami jak: osobowość czy temperament lub w kompozycji z nimi, czasami z rozróżnieniem na charakter wrodzony (?) i nabyty(?). Patrz np. wspomniane prace jezuitę J. Woronieckiego (o którym nie wspomina Ludwik Chmaj w swoich Prądach i kierunkach, nawet w części poświęconej pedagogom reprezentującym religijną myśl wychowawczą; względnie ks. J. Pastuszki, Charakter człowieka. Struktura – typologia – diagnostyka psychologiczna. Lublin 1959, której autor był w zasadzie teologiem (studia i doktorat) i filozofem (z czego robił kolejny doktorat i habilitację). W 1934 r. Przenosi się na KUL gdzie obejmuje katedrę psychologii (sic!!!) i od tego czasu mianuje siebie psychologiem, publikując prace pod tym szyldem czy Stanisław Kulpaczyński – absolwent Seminarium Duchownego w Przemyśle i kierunku psychologicznego KUL-u, na którym broni doktorat poświęcony *Przeżyciom postawy pokutnej młodzieży licealnej...* u Kunowskiego a habilitację (sic!!!) z pracy: *Katechetyczna dydaktyka modlitwy* – w 2003 roku uzyskuje tytuł naukowy z teologii publikując m.in. prace poświęcone samowychowaniu. Podobne czy identyczne biografie spotykamy wśród innych przywołanych przez autorkę „pedagogów” jak np. ks. Prof. Wojciecha Chudego, ks. Prof. Henryka Kieresia, ks. Prof. Mieczysława Krąpca czy ks. Prof. S. Kamińskiego, profesorów KUL – u.

³⁰ W dotychczasowych próbach operacjonalizowania pojęcia charakteru, zwłaszcza na gruncie psychologii zmierzano także do precyzyjnego wyliczenia obserwowalnych cech zachowania podmiotowego traktowanych jako wskaźników definicyjnych pojęcia – charakteru. Próby te są ujawniane i analizowane m.in. w cytowanej już pracy zbiorowej pod red. Z. Uchnasta, Charakter...op. cit.

samodoskonalenia się.³¹ Zagadnienie to rozwija autorka w kolejnych partiach ocenianej monografii podejmując dyskurs nad potrzebą i możliwością wychowywania odwołując się do koncepcji *pedagogii parennis* służącej „...zawsze temu samemu celowi: pomocy człowiekowi w stawaniu się coraz bardziej ludzką osobą”. (s.86) jako remedium na wspomniane wcześniej zjawisko i problem społecznego czy osobowego „wykolejania się”, demoralizacji, zaburzania własnej i cudzej socjalizacji.

W autorskich staraniach uzasadniających ową personalistycznie zorientowaną pedagogię jako „leku na wszelkie pedagogicznie kwalifikowane zło” przywołuje Ona argumenty zaczerpnięte:

-ze wspomnianych już prac: J. Woronieckiego, M. Nowaka, J. Pastuszki, Teresy Kukułowicz, S. Kunowskiego czy Elżbiety Sujak, a więc pedagogów teologizujących i/lub teologów pedagogizujących,

-z prac pedagogów akademickich m.in.: B. Śliwerskiego, A. Kamińskiego, H. Muszyńskiego, M. Dudzik, L. Pytki i innych;

--wybranych prac pedagogów amerykańskich i rosyjskich, np. Daniela Lapsleya i Davida Yeagera, Craiga A. Cunninghama i Natalii Jakovlewej, Marii Shilovej, Wasyla Suhomlińskiego, Konstantina Uszyńskiego, Antona Makarenkę i in.,

utyskując przy tym nad odejściem od pedagogiki personalistycznej w powojennej historii nie tylko polskiej psychologii i pedagogiki a dokonując w miarę wszechstronnej analizy i prezentacji inicjatyw i dokonań w zakresie ujawniania, doskonalenia i projektowania psychopedagogicznej problematyki samodoskonalenia się i znaczenia w tym procesie siły woli. Kolejne fragmenty tej części monografii poświęca autorka prezentacji - w miarę wyczerpującej- zagadnienie kształcenia (kształtowania) charakteru jego procesualnej, fazowej, biograficznie lokowanej istoty oraz roli czy znaczenia „nacisku wychowawczego „społeczeństwa w tym procesie .

To erudycyjnie i tym samym kompetentnie zredagowany fragment opracowania eksponujący zasadnie, aktualność podjętego zagadnienia i potrzebę jego aktualizacji w świetle dokonanej przez autorkę krytycznej analizy praktyki edukacyjnej we współczesnej polskiej szkole acz nie tylko tam podejmowanej; skutkującej nadmiernie wzrastającym a wspominanym już wyżej zjawiskiem zaburzenia procesów socjalizacyjnych kolejnych kohort pokoleniowych dzieci i młodzieży i indolencji sprawczej (i inspiracyjnej dla praktyki wychowawczej) pedagogiki akademickiej zaniedbującej samą problematykę charakteru i pedagogicznej strategii jego kształtowania także – głównie - znaczenia w profilaktyce socjalizacyjnej.

Autorka przywołuje w tym fragmencie opracowania wyniki licznych ustaleń badawczych (między innymi kanadyjskich, amerykańskich, angielskich, czy szwedzkich) a wskazujących na zaniedbania profilaktyczne (w tym właśnie wychowawcze) jako znaczących czynników w procesie społecznego wykolejania się, przestępczości i powrotności do niej oraz znaczenia kształtowania charakterów jako remedium na indolencję profilaktyczną środowiska życia

³¹ Głównie w pracach M. Nowaka – uprawiającego pedagogię teologiczną ale pojawia się ono także incydentalnie w pracach: F. Znanieckiego, B. Śliwerskiego, A. Kamińskiego i in. najczęściej w kontekście i/lub zamiennie z pojęciem osobowości (m.in. w pracach Cz. Czapówa czy S. Jedlewskiego).

dzieci i młodzieży (głównie prace i propozycje projektowe Thomasa Lickona, J. Davida Hawkinsa, Richarda E. Castalano, M. W. Berkovitz, M. Felsona, R. J. Sampsona i Janet Y. Miller)(s.146 i n.). Kompozycja i treść tekstu w tym fragmencie spełniając wymogi dyskursu naukowego – akademickiego.

W sumie więc w tej części ocenianej monografii znajdujemy autorską próbę rekonstrukcji zagadnienia istoty i kształtowania charakteru czy samodoskonalenia się – tak jak jest ono ukazane głównie w pracach teologiczno – filozofujących z kręgu czy środowiska profesorów uczelni katolickiej (choć nie tylko takiej i takich) a roszcujących sobie kompetencje psychologiczne oraz ukazania potrzeby i możliwości kształtowania charakteru (eksponując koncepcję tak zwanej „warstwowej teorii wychowania” Stefana Kunowskiego) w pierw w procesie wychowania szkolnego wiodącego ku samowychowaniu i wzmacnianiu tym samym spodziewane efekty profilaktyki socjalizacyjnej, chroniącej dzieci i młodzież przed uleganiem demoralizacji i popełnianiem czynów przestępczych.

W kolejnym fragmencie ocenianej monografii autorka rozwija poruszane już wcześniej zagadnienie kształtowania charakteru (a w zasadzie kształtowania niejednoznacznie pojmowanej i akceptowanej we współczesnej teorii psychologicznej - kategorii woli) dokonując poszerzonej w stosunku do dotychczas zaprezentowanej charakterystyki wybranych prac – koncepcji kształtowania charakteru, głównie zaś wracając do propozycji: Juliusza Payota – z przełomu XIX i XX wieku, ks. Jacka Woronieckiego z pierwszych dekad XX wieku, M. Kreutza z lat 40 – ych XX wieku i Stefana Kunowskiego z połowy XX wieku.

Ten fragment opracowania (rozdział IV) – to po części autorski przyczynek do **historii myśli pedagogicznej**³² dotyczącej kwestii obecności w niej kategorii - charakteru i pokrewnych – z istotnymi odniesieniami czy dygresjami do współczesnych praktyk wychowawczych i zwłaszcza przejawów ich zaniedbań np. w sferze profilaktycznej funkcji: kształtowania nawyków żywieniowych, racjonalnej organizacji czasu aktywności i wypoczynku w tym snu, znaczenia ćwiczeń fizycznych i higieny ciała, unikanie używek, i fascynacji dobrami materialnymi, wyzbywanie się smutku (stanów depresyjnych), strachu, zmysłowości i lenistwa w kształtowaniu dobrostanu jednostki i jej pomyślności życiowej, między innymi poprzez pozyskiwanie w procesie wychowania i samodoskonalenia cnót rozmaitych [idea człowieka cnotliwego, roztropnego, ujawniającego męstwo (i zapewne „żeństwo”), umiarkowanie, pożyteczne nawyki i sprawności.

W tej części ocenianej monografii znajdujemy także pedagogiczne propozycje taktyki i strategii postępowania wychowawczego, zmierzającego do ukształtowania charakteru a przynajmniej inicjacji tego procesu (wg propozycji M. Kreutza, J. Woronieckiego, K. Twardowskiego i przede wszystkim Stefana Kunowskiego) eksponując przy tym aksjologię sytuującą na najwyższym pięttrze lansowanych systemów wartości - religijne - czy szerzej pojęte wartości duchowe jako wyraz i przejaw wspierania jednostki w pozyskiwaniu „człowieka w człowieku”. W końcowych fragmentach swojej monografii ujawnia autorka opcję sceptyczną jeśli nie pesymistyczną co do stanu praktyk wychowawczych a w zasadzie stanu ich zaniedbania we współczesnej polskiej szkole i rodzinie raczej nie zmierzających do

³² Wskazujący np. na potwierdzoną współczesnymi badaniami a ujawnioną przez przywołanych autorów, zwłaszcza J. Payota przenikliwość i trafność we wskazaniu podmiotowych zagrożeń i zaburzeń socjalizacyjnych.

uksztaltowania wśród dzieci i młodzieży omawianego w niej zagadnienia w niesprzyjających temu aktualnych kontekstach kulturowych i poniekąd społecznych. Ujawnienie tego sądu stało się argumentem skłaniającym autorkę do skonstruowania własnego projektu badania zrealizowanego wśród znacznej liczby studentów nauk pedagogicznych, studiujących w UAM celem zdiagnozowania stanu ich wiedzy, opinii i programu zachowania się wobec badanej kategorii (w zasadzie postaw w ich klasycznym, strukturalnym rozumieniu)³³ a ściślej rzecz ujmując – zbadanie stosunku osób studiujących nauki pedagogiczne (nauki o wychowaniu) **do przywołanej w monografii tradycji** – zakładając przy tym, że badane osoby ujawnią także swoje rozumienie zwrotu – kształcenie charakteru.

Trudno jednak jednoznacznie stwierdzić to jaki problem poznawczy chciała autorka rozwiązać poprzez realizację swojego zamysłu badawczego wczytując się w treści zaproponowanego problemu badawczego:

--Jak studenci pedagogiki – przyszły wychowawczy agos – ujmują tematykę pracy nad kształtowaniem charakteru? (s.300) - mając na uwadze to, że wytrawni psychologowie i teoretycy pedagogicy nie bardzo mogą się porozumieć co do istoty i rozumienia samego pojęcia charakteru jak i możliwości (strategii czy procedury) i w ogóle co do potrzeby jego osiągnięcia tak czy inaczej uzasadnianej a już zupełnie nie wiadomo o co chodzi w sformułowaniu „...ujmowaniem tematyki pracy nad...” , o jaką tematykę i jakiej pracy tu chodzi?

Tę wątpliwość można by było obejść przygotowując dla badanych osób informacje o wybranych koncepcjach rozumienia charakteru i jego osiągnięcia i poddania ich ocenie studentów pedagogiki – wówczas można by było doszukiwać się w tym sensu poznawczego analizując reakcje badanych osób na te koncepcje - np. zawarte w założeniu: powrotów do tradycji w studiach pedagogicznych względnie jej negacji i/lub ignorancji – aczkolwiek po części autorka uzyskała poniekąd taki efekt.

Również informacja o zastosowaniu procedury badania jakościowego w przypadku pozyskania materiału faktograficznego od 255 badanych osób rodzi istotne wątpliwości czy decyzja o jej zastosowaniu nie była próbą ominięcia wymogów czy standardów metodologicznych stosowanych w badaniach sondażowych (problem hipotez, zmiennych, wskaźników – koniecznych nawet w tak zwanych badaniach jakościowych) – po prostu nie można badanym osobom zadawać pytania zawierającego pojęcia teoretyczne – **charakter czy kształtowanie charakteru** – o tym czy badana osoba ujawni jakąś wartościową reakcję wykorzystaną następnie przez badacza jako argument poznawczy decyduje jej reakcja właśnie na owe wskaźniki a nie na konstrukt teoretyczny – również kiepsko zoperacjonalizowany.³⁴

³³ Patrz: S. Nowak (red.), *Teorie postaw*. Warszawa 1973.

³⁴ Dlatego podejmowane przez psychologów akademickich próby badania charakteru (osobowości) przybierały postać stosowania wystandaryzowanych skal (jako narzędzi badawczych, narzędzi pomiaru), podobnie jak próby zbadania tego kto jaki ma iloraz inteligencji – przecież autorka jako psycholożka doskonale o tym wie, że żeby zbadać jakieś zjawisko, stan rzeczy czy tendencję ujawnianą w zachowaniach podmiotu trzeba skonstruować odpowiednie narzędzie jego pomiaru. Patrz dowolne wydanie metodologii badań psychologicznych J. Brzezińskiego.

Taka sytuacja stwarza podwójny kłopot poznawczy – pytający nie do końca wie o co pyta i badany nie wie w zasadzie o co jest pytany. Również sprawia to kłopot oceniającemu – jeśli autorka badania nie prezentuje w swojej relacji wyników badania narzędzia badawczego (narzędzia pomiaru) wówczas nie wiadomo czego wskaźnikami są zamieszczone w tekście odpowiedzi badanych osób.³⁵

Kolejny problem to kwestia hipotez – autorka powołując się na wybrane prace z zakresu metodologii tak zwanych badań jakościowych i ulegając zawartym w nich sugestiom rezygnuje z formułowania hipotez - w związku z tym powstaje pytanie o to czego spodziewa się badacz podejmując jakiegokolwiek badanie - czego od nich oczekuje skoro nie wie czego szuka i czy zastosowana procedura jest właściwa w tym „nie wiem czego szukam”.

Badania tego rodzaju przybierają więc postać postępowania stosującego tok postępowania „totołotkowy – na chybił – trafił” czyli procedurę czynienia prób i popełniania błędów – rzecz jasna stosowana niejednokrotnie w historii badania naukowego nawet z pozytywnym skutkiem. Autorka jednak przyjęła pewne założenie hipotetyczne – sądząc, że studenci pedagogiki mają jakąś wiedzę o istocie i procesie kształtowania charakteru. Gdyby ją ujawniła i rozwinęła wówczas powstał by problem następujący – jeśli kogoś interesuje zagadnienie skutecznego kształtowania charakteru – to kogo winien pytać o skuteczność zastosowanej w tym względzie procedury – chyba tych, którzy: albo

1)przyjęli w swojej robocie pedagogicznej jakąś wizję owej cechy, którą nazwali charakterem, i

2)podjęli próby jej urzeczywistnienia i mają w tym względzie doświadczenie powodzenia ale i porażki. Na pewno nie są to studenci studiów nawet pedagogicznych.

Albo inną możliwość zweryfikowania tej hipotezy np. zaplanowanie i realizacja wieloletnich badań eksperymentalnych na tej samej lub na rozmaitych próbach, do których trzeba niestety wracać po latach.

I jeszcze inna szansa zweryfikowania hipotezy o zbawiennym wpływie charakteru na doświadczanie powodzenia w życiu tkwi w opracowaniu procedury docierania do osób które sądzą, że posiadli cechy określone przez badacza jako reprezentujące jakąś postać (typ) charakteru i techniką wywiadu biograficznego dociekać tego czy to one zdecydowały o jakości rozumianym przez takie osoby powodzeniu życiowym.

Jeśli ktoś decyduje się na badanie tak złożonej cechy podmiotowej i jest świadom tego, że może ona się uformować w wyniku długotrwałych oddziaływań przedmiotu na podmiot i samego podmiotu w procesie autokreacji to może rzecz jasna stosować procedurę badania zwanego jakościowym pod warunkiem, że w wyniku wcześniejszego badania ilościowego udało mu się wskazać i wyłonić reprezentacje takich i nie takich osób i wśród nich drążyć problem, docierając w miarę możliwości do tych jego przejawów i uwarunkowań które nie są

³⁵ Patrz np.: Ablewicz K., Hermeneutyczno – fenomenologiczna perspektywa badań w pedagogice. Kraków 1994.

Babbie E., Podstawy badań społecznych. Warszawa 2008; Lofland J., i inni, Analiza układów społecznych, przewodnik metodologiczny po badaniach jakościowych. Warszawa 2009; Lutyński J., Metody badań społecznych. Wybrane zagadnienia. Łódź 2000, tam rozdział poświęcony m.in. metodzie monograficznej); Miles M. B., Huberman A. M., Analiza danych jakościowych. Białystok 2000; S. Nowak, Metodologia badań społecznych. Warszawa 1985; Rubacha K. (red.), Konceptualizacja przedmiotu badań pedagogiki. Kraków 2008; Schuman H., Metoda i znaczenie w badaniach sondażowych. Warszawa 2013 i wiele innych.

możliwe do odkrycia w postępowaniu zwanym ilościowym a wspierających czy dopełniających argumenty eksplikacyjne.

Zdaje się, że autorka sformułowała trzy zagadnienia do opracowania przez studentów w zaciśniętym domowym (w akademiku) i te opracowania (jako dokumenty sprowokowane przez badacza) w stosownych fragmentach zaprezentowała w końcowej –wynikowej części swojej monografii.

Tak więc czytelnik znajdzie w niej, po pobieżnie scharakteryzowanej próbie badawczej³⁶ relacje badanych osób dotyczące następujących kwestii:

- 1) czym jest zdaniem badanych „kształcenie charakteru”;
- 2) na czym polega ich zdaniem udział rodziców (domu rodzinnego) w kształceniu charakteru młodych ludzi;
- 3) co może zrobić pedagog by rozwijać w wychowankach charakter.

Analiza ujawnionych w opracowaniu odpowiedzi na te pytania potwierdziła w zasadzie wszystkie te próby i propozycje rozumienia tego pojęcia jakie zostały już wcześniej podjęte i wyartykułowane we wskazanych przez autorkę opracowaniach. Badani najczęściej odwoływali się do posiadanej już wiedzy z zakresu elementów teorii wychowania i socjalizacji (co było do przewidzenia bo wśród badanych osób zdecydowanie dominowali studenci II stopnia studiów), jako wyniku kształtowania reakcji na bodźce środowiskowe i podmiotowe, jako efekt prób przewycięzania swoich wad i utrwalania zalet (cnót), wiodących do stałej i efektywnej pracy nad sobą, nad kształtowaniem woli ze wsparciem innych znaczących osób i umacnianie we własnej aktywności. Istotną rolę w tym względzie zdaniem badanych odgrywają rodzice – uruchamiając skuteczne mechanizmy socjalizacji zwłaszcza we wczesnych fazach tego procesu, pod warunkiem uosabiania przez nią określonych jako pożyteczne – zasadach i wartościach, mobilizujących swoje dzieci do pracy nad sobą, rugowania wad w zachowaniach i eksponowania i utrwalania zalet. Podobnie postrzegali badani rolę pedagogów w tym przedsięwzięciu pod warunkiem, że jest on uznanym autorytetem stanowiącym wzór do naśladowania i, jak dobrze funkcjonująca wychowawczo rodzina, wspiera i pomaga swoim wychowankom w pracy nad sobą dobierając stosowne w tym względzie środki i metody pracy pedagogicznej.

Czytelnik tych relacji może odnieść wrażenie, że badani studenci po prostu dobrze zdali egzamin z zadanych pytań wtrącając przy okazji formułowania odpowiedzi nieco informacji o sobie, swoich doświadczeniach socjalizacyjnych, swoich środowiskach pochodzenia i zwłaszcza swoich rodzinach a także wyniesionych z kontaktów z pedagogami z jakimi spotkali się w toku swojej edukacji. W sumie więc pozyskała autorka materiał faktograficzny uzasadniający wcześniej zaprezentowany tok narracji poświęconej kwestii kształtowania charakteru prowokujący ją do stwierdzenia, że „...jest to temat ważny, aktualny, a nawet pretendujący do miana nauki”(s.359) aczkolwiek nie zbyt docenianej przez przyszłych pedagogów, oględnie traktujących obecność w doświadczeniu wychowawczym tak zwanych cnót i woli.

³⁶ Np. pomieszczone w pracy ilustracje na s.305 i 322 i wcześniejsze zwane tabelami są w jedynie zestawieniami (np. statystyki badanych osób) i nie odpowiadają statystycznej definicji tabel jako narzędzia służącego zastosowaniu procedury korelacyjnej.

Oceniana monografia wpisuje się w tę postać dorobku naukowego pedagogiki, którą tworzą swoiste dokumenty (projekty pedagogiczne) obrazujące troskę przeżywaną i zmuszającą pedagoga do poszukiwania środka, metody, sposobu rozwikłania jednego z najbardziej traumatycznych wyzwań pedagogicznych jakim jest problem ratowania dzieci i młodzieży przed doświadczaniem przez nie egzystencjalnego, niezawinionego niepowodzenia w pozyskiwaniu nobilitującej je socjalizacji naznaczającej zbyt często całą przeżywaną przez nie biografię obrazującą zaprzepaszczone i tym samym zmarnowane szanse życiowe, swoje i zbyt często innych - tych najbliższych i poniekąd całego społeczeństwa. Głównie dwie kategorie czynników wyznaczają taki stan rzeczy – czynniki o naturze biopsychicznej - podmiotowej i społeczno-kulturowej – przedmiotowej – środowiskowej i ich swoista, zmienna w cyklu życia dialektyka. Przy czym do drugiej grupy czynników zaliczam także mniej lub bardziej świadome działania wychowawcze.

Autorka ocenianej monografii w swojej naukowej biografii z podziwu godną systematycznością udokumentowała niejednokrotnie obraz, skalę, dynamikę i strukturę doświadczanych przez dzieci i młodzież szkolną porażek w swojej socjalizacji trafnie wskazując na ich istotne wyznaczniki czy przyczyny ujawniając przy tym znaczne kompetencje merytoryczne i metodologiczne zwłaszcza stosując rozmaite odmiany metody monograficznej (w badaniach środowiskowych) – jak w przypadku omówionych wyżej jej i współautorskich opracowań. Badania te – ale i doświadczenia w pracy zawodowej – zwłaszcza liczne zaangażowania na rzecz podejmowanych w Poznaniu (i nie tylko w tym mieście) działań diagnostycznych i profilaktycznych w zamierzeniu chroniących, dorastające pokolenia mieszkańców Poznania, przed zagrożeniami i tym samym zaburzeniami procesu ich uspołecznienia, niewątpliwie wzbudziły w Niej niepohamowaną troskę o znalezienie jakiegoś remedium pedagogicznego skutecznie ograniczające czy wręcz przewyżającego owo zjawisko.

Zapewne można go poszukiwać albo w cechach podmiotowych, lub przedmiotowych albo właśnie w specyfice owej wskazanej nieco wyżej ich dialektyce. Decyzje w tej kwestii bywają rozmaite stąd i pedagogiczne propozycje „naprawy” wskazanej sytuacji problemowej również są rozliczne i rozmaicie zweryfikowane – np. wszystkie aktualnie realizowane propozycje tworzenia inicjatyw ratunkowych, wspierających, pomocowych, opiekuńczych - także edukacyjnych.

Autorka zdecydowała się na poszukiwanie takiej możliwości dostrzeżonej przez Nią w konstelacji cech podmiotowych – ukształtowanych w efekcie rozważnych oddziaływań wychowawczych ale i systematycznej pracy samodoskonalącej ową cechę nazywając ją **charakterem**. Cecha ta została w miarę wszechstronnie ukazana w części teoretycznej monografii aczkolwiek zapewne bez wyraźnych odniesień krytycznych do tych referowanych koncepcji (projekcji), jej ujmowania, które w znacznej mierze powstawały w opozycji do naukowej procedury jej konstrukcji i osiągnięcia w praktyce pedagogicznej, na co niejednokrotnie wskazywałem wyżej.

Niewątpliwie kreślony w ocenianej monografii obraz jej przedmiotu to inspirująca poznawczo próba poszukiwania skutecznego pedagogicznego rozwiązania problemu oddziaływań profilaktycznych strzegących dorastające pokolenia przed doświadczaniem

rozlicznych, potencjalnych i realnych, zagrożeń i zaburzeń socjalizacyjnych i jak to zwykle bywa w tego rodzaju innowacyjnych poszukiwaniach i rozstrzygnięciach nie w pełni satysfakcjonująca. Mając wszakże na uwadze dotychczasowy, znaczny dorobek twórczy autorki i Jej godną uwagi aktywność poznawczą wyrażam nadzieję, że w kolejnych przedsięwzięciach badawczych ta zainicjowana w ocenianej monografii problematyka będzie teoretycznie i metodologicznie doskonalona ku pożytkowi nauki pedagogicznej i pomyślności kolejnych, poddanych oddziaływaniom wychowawczym pokoleń dzieci i młodzieży.

Mając powyższe na uwadze stwierdzam, że Pani dr Katarzyna Pawełek spełnia kompetencyjne i ustawowe kryteria stawiane osobom ubiegającym się o stopień doktora habilitowanego zgodnie z art. 16 Ustawy z dnia 14 marca 2003 roku (Dz.U.2011,nr 84, poz. 455) co stanowi w mojej ocenie podstawę do nadania Pani dr Katarzynie Pawełek stopnia doktora habilitowanego w dziedzinie nauk społecznych, w dyscyplinie – pedagogika o co wnioskuję.

Poznań, 7 stycznia 2020 r.



